

Zu einer kinematographischen Form der Vernunft

Prinzipien, Verfahren, Beispiele

Florian Wobser

1. Cineastik und Formemphase in philosophischer Filmdidaktik?

Großes Kino rührt von seiner Form her. Nimmt man das Prinzip des Montierens ernst, so ist der bewegte Filmverlauf in letzter Konsequenz eine Summe der Einzelbilder samt ihres Zusammenspiels mit den Tonspuren.¹ Filmische Inszenierung lässt bei der *kontinuierlichen* Montage eine Handlung ablaufen, dann dient dieser die Form, sie kann aber genauso auf *diskontinuierlicher* Montage basieren (Elsaesser/Hagener 2013: 103–136), die nicht unsichtbar bleibt und Modus eines *Wahrnehmbar-machens* der Form ist. Dadurch ist die Form gleichwertig mit der Handlung oder dominiert sie sogar. Filme, die als *cineastisch* gelten, tendieren zur letzteren Variante; in ihnen liegt häufig eine gewisse Formemphase vor.²

In der Philosophie/Ethik und ihrer Didaktik hat es die Form schwer. Das gilt u. a. für die des Films. Schaut man auf die Didaktisierungen dieses Mediums, fällt erstens auf, dass Film in diesem Kontext – ebenso in anderen Fächern – fast immer Spielfilm meint. Zweitens wurde bekanntlich *Filmizität* in frühen Zugriffen »instrumentalisiert« (Peters u. a. 2006: 5). Problemorientierung ist so vor allem ein kritischer Umgang mit Konflikten auf der Handlungsebene, deren Inszenierung übereifrig ignoriert wird – die filmaffine Lehrer:in im Fach Philosophie/Ethik war irritiert, dass zu diesen diskursiven Zwecken nicht auch weiterhin argumentative und literarische *Texte* genutzt werden. Fachdidaktisch besteht fächerübergreifend zudem Konsens darüber, dass Diversität von Unterrichtsmedien erwünscht ist, was sich nicht nur lernpsychologisch und methodisch, sondern durch jeweils auf spezifische Weisen Ausdruck gewinnende Lebensweltbezüge legitimieren lässt. »Vielfalt« wäre aber eine Mogelpackung, wenn diese Spezifika nicht gewürdigt bzw. Vorteile des Films auf kaum medienspezifische Aspekte wie Anschaulichkeit des Problems

1 Es wird hier angenommen, *dass dies heute noch gilt*; die diffizile bis unmögliche Unterscheidung zwischen analogen und digitalen Medien muss an dieser Stelle ignoriert werden.

2 Als modellhaftes Moment denke man an die Erfindung des *jump cut*, sei es in *À bout de souffle* (1960) von Jean-Luc Godard, sei es in 2001: *A Space Odyssey* (1968) von Stanley Kubrick.

oder Motivation der Schüler:innen reduziert würden. Das haben zwischenzeitlich Vertreter:innen philosophischer Filmdidaktik anerkannt. Volker Steenblock greift vor zehn Jahren Vorarbeiten zu Musikvideos und Filmmusik von Klaus Draken bzw. Rolf Sistermann auf und erklärt als für die Form offene Zieldimension, »dass Film und Philosophie sich zu einer eigenen, gemeinsamen Erfahrungsweise verbinden und verdichten können« (2013: 9). Leif Marvin Jost entwickelt zu derselben Zeit eine Methodik für eine »mediumadäquate Filmarbeit«, in der »Filmphilosophie« (2017: 227–252) aufgewertet wird, wobei er nur punktuell (ebd.: 231–235, 107–115) auf die Konzepte des Rhizoms und Plateaus nach Gilles Deleuze und Félix Guattari rekurriert; deren vor allem konzeptionelle Überlegungen zum u. a. *multisensorischen Philosophieren* werden von Jost selbst – anders als hier im Folgenden – lediglich als methodische Ideen zur Filmdidaktik ausgelegt.

Wie verhält sich folglich das Ziel, die *kinematographische Form der Vernunft* zu legitimieren, zu dem bisherigen Fachdiskurs? Bezogen auf die Desiderata gilt generell, dass das Würdigen der Film-Form(en) maximiert werden soll, was zugunsten der *Sensibilisierung* für Filmizität mit einem Wechsel in eine formale Perspektive erreicht wird. *Die kinematographische Vernunftform ist primär auf Formen des Filmmediums gerichtet.* Diese sind aber – wie oben bereits angedeutet – im cineastischen Film oft gerade sehr auffällig oder ganz subtil gestaltet. Es gilt also speziell, dass reguläre Spielfilme didaktisch begründet zur Vielfalt der Genres überschritten werden sollten. Greift man auf einen Film zurück, der eine lineare Handlung um einen Konflikt aufweist, sollte er zumindest *auch* formal attraktiv sein. Spielfilme sind so divers, dass auch die Ränder der Genres ausgelotet werden sollten. Außerdem gibt es, selbst wenn man audiovisuelle Zuspitzungen von *YouTube* über *Snapchat* bis zu *TikTok* vorerst ausklammert, sehr viele weitere (Sub-)Genres, die ebenso Versuche der Didaktisierung verdienen.³

Um den Wechsel in die Perspektive der »Audiovision« auch im Philosophie- und Ethikunterricht wahrscheinlicher zu machen, denke ich, dass man Spielfilme im Schulalltag in ganzer Länge, wenn überhaupt, allein als Ausnahme zeigen sollte. Lehrreich für kinematographische Vernunft ist die *kleine Form*, also bei längeren Formaten die *Sequenz*. Ist diese gut ausgewählt, gibt sie formal wie inhaltlich eine reichliche Anzahl an Aspekten her, denen man sich mit Schüler:innen umso genauer widmen kann. Für so ein *close watching* könnte man eine drei bis fünfminütige Sequenz sogar in einer Einzelstunde ein zweites Mal zeigen. Um die Würdigung der Form zu steigern, sollten die Analyse und Deutung bzw. Kontextualisierung idealerweise

3 Ich selbst habe bislang zu folgenden *audiovisuellen Medien* und *Genre-Formen* publiziert: Spielfilme, Anime, Kurzfilme, Dokumentationen, Essay-Filme, Kunst-Clips, Serien(episoden), Interviews, Fake-Gespräche, Podiumsdiskussionen, Vortrag und Lesung, Social-Media-Content und Infotainment.

se primär vom Ton ausgehen und sekundär erst die Bilder miteinschließen.⁴ Über die Visualität des *audiovisuellen* Mediums spricht man noch mehr als genug. Die Auswahl eines Fragments und Überbetonung des Sounds sind zwei Prinzipien kompetenzorientierter Filmbildung (Wobser 2021: 157–160), die auch *close listening* umfasst. Richtet man sich, wie in dem vorliegenden Artikel, auf Spielfilme, ermöglicht eine exakte Arbeit mit Sequenzen nicht nur »Anstöße zum Selber-Denken« (Peters u. a. 2006: 6), sondern *Perzepte* ihrer Inszenierung haben dem Anspruch nach denselben Wert wie die scheinbar autonomen Konzepte, die im »Wahrnehmbarmachen« ästhetisch und performativ verstärkt werden. Filme sollten nicht allein als audiovisuelles Gedanken- (Sistermann 2004: 30; Jost 2017: 314f.), sondern jeweils als *Wahrnehmungsexperiment* im Rückgriff auf begrifflich-spekulative und multisensorisch-phänomenologische Methoden kompetenzorientiert erschlossen bzw. sinnlich eröffnet werden.

2. Sensibles Denken und philosophische Prozesse der Filmbildung

Bevor sich die hier zuerst filmdidaktisch eingeordnete kinematographische Form der Vernunft exemplarisch auf drei konkrete Filmsequenzen richten wird, soll sie mittels Rückgriffen auf den Fachdiskurs der Philosophie- und Ethikdidaktik vorerst grundsätzlicher charakterisiert werden. Im Horizont jener sehr kontroversen Debatte (Gefert/Tiedemann 2012) um diskursive und präsentative Symbole gemäß Ernst Cassirer und Susanne K. Langer wird für die kinematographische Vernunft eine heuristische Zumutung eingefordert: Wird bislang noch immer so debattiert, dass sich der phänomenologische Ausdruck eines Unterrichtsmediums stets an der Qualität des Konzepts messen lassen soll, und lassen Vertreter:innen des analytischen Denkens die Perzepte aller Art, selbst rezeptionsästhetisch, nur ergänzend gelten, bringt jener heuristische Wechsel in die audiovisuelle Perspektive im Vergleich einen *gewissen Überschwang* mit sich.⁵ Indem perzeptive Qualitäten des Films betont werden, kehrt sich die Reflexionsweise um und das Wahrnehmen wird aufgewertet. Der transzendente Rest jener (neu-)kantianischen Tradition bei Cassirer

4 Diese »audiophile« Haltung wird praktisch, u. a. aufgrund der Dominanz des Sehsinns, selten durchgeführt, sie ist jedoch mit dem (Kino-)Filmtontheoretiker Michel Chion (2012) nicht weniger theoretisch zu begründen.

5 Diese schwungvolle Volte betrifft auch das im Anschluss an Gottfried Gabriel (2015) von Angelika Krebs (2021) ästhetisch und implizit auch didaktisch entwickelte erkenntnistheoretische Modell, worin *nicht-propositionales Wissen* als prägnantes, offen-reichhaltiges gegenüber einem präzis-abstrakten propositionalen Wissen aufzuwerten sei; dieser Ansatz wird hier als ein *Paralldiskurs* zur Debatte um diskursive und präsentative Unterrichtsmedien begriffen; dazu auch die Beiträge von Angelika Krebs (S. 41–52) und von Philipp Thomas (S. 71–82) im vorliegenden Band.

und Langer wird zur Disposition gestellt, indem auf Vertreter:innen eines *sensiblen Denkens* rekuriert wird, die phänomenologische und semiotische Vorarbeiten integrieren. Sie stammen oft aus den Künsten; so heißt es in einer kritischen Auseinandersetzung des philosophisch nicht gerade naiven Regisseurs Alexander Kluge mit Immanuel Kant u.a., dass sich im Film selbst

radikale Anschauung im visuellen Teil und Begriffsmöglichkeiten in der Montage zu einer Ausdrucksform [verbinden], die ebenso wie die Sprache ein dialektisches Verhältnis zwischen Begriff und Anschauung ermöglicht, ohne daß dieses Verhältnis wie in der Sprache stabilisiert ist (Kluge u.a. 1980: 16).

Die nicht zuletzt assoziativ und konnotativ wirkende audiovisuelle Dynamik, die also sinnlicher ist als in dem linear und denotativ gerichteten Diskurs, nennt Kluge selbst ›*Verflüssigung*‹ (Wobser 2024b: 60–84, 95–222), wobei er explizit auditive Ausdruckskräfte mit einschließt: »Das Zusammentreffen von sprachlichen, akustischen und visuellen Formen und ihrer Integration in der Montage macht den Film zu komplexeren Aussagen fähig, als dies einer dieser Formen allein möglich wäre« (Kluge u.a. 1980: 16).

Für sensibles und zugleich *sensibilisierendes* Denken, das im Wechselspiel mit gleichwertiger *aisthesis* steht, finden sich auch anschlussfähige frühere fachliche Positionen. Christian Gefert⁶, der selbst eine Konzeption performativen Philosophierens vertritt, steht jener ›*Verflüssigung*‹ nahe, sobald er nach Jacques Derrida bemerkt, dass »Philosophieren per se immer unabgeschlossen und vorläufig [ist], da sich Bedeutungen (vermutlich) nicht endgültig fixieren lassen [...]«. Er spitzt an derselben Stelle den Prozess des Philosophierens weiter zu, indem er fragt,

ob überhaupt *stabile* Bedeutungsgefüge zwischen Signifikanten [...] und Signifikaten bestehen und sich der Anspruch auf überhistorische und kontextunabhängige Begriffsklärungen in der Philosophie jemals realisieren ließe (Gefert 2008: 18f.).

Während Gefert das Theaterspielen als eine leibliche Praxis charakterisiert, die gewisse Arten des *signifikanten ›embodiment‹* (2005) meint, greift Stefan Maeger u.a. phänomenologische und semiotische Denkmuster auf (Wobser 2024b: 257–267), um einen ›Umgang mit Bildern‹ fachdidaktisch zu legitimieren. Nicht die trivialen, aber die ästhetisch reizvollen Bilder hätten deiktische und indexikalische Qualität, die den Sehsinn über die Einbildungskraft bzw. Fantasie als eine quasi-taktile Kompetenz herausforderten. Solche Bildungsprozesse philosophischer Art zielen nach Maeger deshalb auf ein »*spürendes Sehen*« bzw. »*[a]tmosphärisches Wahrnehmen*« (2013:

6 Siehe zu Gefert ebenso das Gespräch zu gegenwärtigen, die Institution Schule betreffenden fachdidaktischen Fragen und die Diskussion darüber (S. 223–236) im vorliegenden Band.

225). Gefert stellt die Ausweitung seines Ansatzes auf den Film lediglich in Aussicht, dessen bewegte Bilder (mit Ton) Maeger streift, indem er ihren höheren Grad einer Immersion als intensives »Gefühlsexperiment« (ebd.: 230) umschreibt.

Eine Didaktisierung kinematographischer Vernunft schließt hier an und sie geht darüber hinaus, indem audiovisuelle Filmizität als eine *ästhetische und performative Ausdrucksweise* begriffen wird und die *filmische Inszenierung* selbst uns Impulse für das Philosophieren liefert. Ein etabliertes Modell dafür liegt glücklicherweise im Fachdiskurs längst vor – die Literatur! So ist der Begriff ›Filmizität‹ an ›Literarizität‹ angelehnt, deren didaktische Relevanz bereits Johannes Rohbeck herausgearbeitet hat. Er bemerkt, dass Literatur zu häufig auf Inhalte reduziert werde, das Fach Philosophie/Ethik aber Vorteile habe, wenn »die verschiedenen Schreibstile« (2016: 201) anerkannt würden. Rohbeck trennt zwischen Philosophie in der Literatur und literarischer Philosophie, indem er moderat postmoderne Einflüsse transformiere (ebd.: 200). Analog dazu soll an dieser Stelle die Relevanz *filmischer Philosophie* unterstrichen werden, die *verschiedene Film-Stile* umfasst und die Domäne ist, in der sich die kinematographische Vernunftform entfaltet. Rohbeck nennt u.a. Dialoge, Autobiographien und Erzählungen selbst ›marginale Gattungen‹ (ebd.: 203–216), die nach ihm die für das Philosophieren entscheidende ›argumentative Funktion‹ (ebd.: 203) in literarische Gestalten kleideten. Dieses Kriterium sei wichtig, damit sich Philosophie nicht in der Literatur auflöse. Viele Film-Genres und jeweils gezielt ausgewählte Stile können aber als in den Fächern Philosophie/Ethik (bislang noch) marginalisiert beurteilt werden; die hier eingeforderte formale Aufwertung des Film-Mediums basiert nicht allein auf einer argumentativen Funktion, sondern cineastische Filme sind Modelle *identitätstheoretischer Bildungsprozesse*. Deren genauere Didaktisierung basiert aber nicht auf einer pauschalen Gleichsetzung von Philosophie und Film; vielmehr liefert der Ansatz kürzere Sequenzen voller Konzepte und Perzepte, die für ein offenes Wahrnehmen wie kritisches Reflektieren in relevanten Themenkontexten *künstlerischen Impulsen des Philosophierens* gleichen.⁷

Wie die kompetenzorientierte Filmbildung in dazu geeigneten thematischen Kontexten im Modus kinematographischer Vernunft geleistet werden kann, diese Frage soll am Ende dieses Artikels anhand konkreter Beispiele genauer beantwortet werden. Ihr legitimierender Grund kann ergänzend auch mit Christa Runtenberg gestärkt werden. In ihrer Einführung *Philosophiedidaktik* (2016) geht sie konsequent auf visuelle und auditive Eigenschaften von Unterrichtsmedien und Verfahren ein

7 Rohbeck selbst dazu (2016: 204): »Hier berühren sich Philosophie und Literatur, doch ohne dass sich die Grenzen verwischen. Denn ich gehe von ganz bestimmten philosophischen Kontexten aus, in denen die literarischen Formen ihre je spezifischen Funktionen erfüllen«. Rohbeck unterstellt postmodernen Philosoph:innen, dass diese solche Differenzen nicht interessiert hätten; zugleich grenzt er sich mit dem eigenen harten Kriterium der ›argumentativen Funktion‹ von deren theorierhetorischen Versuchen klar ab.

(ebd.: 106–212). Zudem (ebd.: 59–65) unterlegt sie der sowohl phänomenologisch als auch psychologisch begründeten *transformativen Idee prozesshafter* Bildung eine ›flüssige‹ Grundlage, auf der sich Selbst- und Weltverhältnisse – etwa zwischen Natur und Kultur – immer neuartig artikulieren. Dem übergeordneten Ziel einer hier entworfenen philosophisch-cineastischen Filmbildung dienen entsprechend ebenso *wahrnehmbarmachende, sensibilisierende* Figuren und Gestaltungen.⁸

Überlegt man sich, mit welchen philosophischen Autor:innen dieser Ansatz zu rechtfertigen ist, liegt nicht allein, wie bei Runtenberg selbst, u.a. Michel Foucault nahe, sondern dessen Wegbegleiter, der phänomenologische sowie semiotische Akte *eines* Philosophierens unmittelbar direkt verknüpft hat, nach dessen *differenzieller* Position Identität und Differenz im permanenten Oszillieren sind. Gemeint ist hier Gilles Deleuze, dessen ›transzendentaler Empirismus‹ (Röllli 2012) an dieser Stelle nicht genauer zu referieren ist. Er hat sich in zwei Bänden dem Kino gewidmet und begreift die audiovisuellen Künste als Äußeres der Philosophie, das ihr aber zugleich immanent sei (Wobser 2024b: 122–132, 142–154). Diese ebenbürtige *rhizomatische* Verknüpfungsweise (nicht zu verwechseln mit einer Gleichsetzung zwischen Film und Philosophie), ist *pars pro toto* dessen, was Deleuze mit Félix Guattari (2003) nicht länger als Philosophie im engeren Sinne, aber als ein – sensibles – Denken fasst. Es weist selbst eine Nähe zu den Künsten auf, besonders zum Film, so dass Deleuze vom ›Kino-Denken‹ spricht und den doppelten Imperativ einer philosophisch-künstlerischen Filmbildung aufstellt, dem hier auch konzeptionell gefolgt wird, so dass sein Beachten anhand dreier Beispielsequenzen in eine exakte *audiovisual literacy* mündet: »All dies verlangt nach einer Pädagogik, insofern wir in einer neuartigen Weise das Visuelle lesen und den Sprechakt auf neue Art hören müssen (Deleuze 1997: 316).⁹

3. Formaffine Verfahren anhand dreier Beispiele naturästhetisch relevanter Filmsequenzen

Diese auf Ton- und Bildspuren abgestimmte Programmatik philosophischer Filmbildung liefert uns das Modell einer *audiovisual literacy*, die formale Spezifika des

8 Runtenberg führt damit indirekt die Erweiterungen der Begrifflichkeit bei Steenblock fort; zur Filmmusik meint Steenblock (2013: 25) selbst: »Mit den Bildern ist der Musik gemein, dass sie Wirklichkeiten konstruiert und Wirkungen inszeniert [...]. Musik kann viel: Atmosphäre schaffen, Bilder integrieren, erzählerische Bezüge herstellen, Emotionen abbilden, soziale und kulturelle Hintergründe vermitteln, parodieren und karikieren, Personen und Gegenstände dimensionieren, ja: ein Publikum förmlich konditionieren [...]«.

9 Vergleichbar hiermit ist die Filmbildung nach Alain Bergala (2006; auch: Jost 2017: 303ff.), die jedoch filmsemiotische Prämissen aufweist; speziell jenem ›Kino-Denken‹ im Sinne von Deleuze widmet sich Olaf Sanders (2020).

Filmmediums in ästhetischen und performativen Wirkungen würdigt. Der Film appelliert an seine Rezipient:innen und fordert cineastisch eine sinnliche Heuristik zwischen *aisthesis* und *semiosis* heraus. Diese Erkenntniskräfte sind philosophisch relevant und betreffen das Medium Film und seinen technischen Grad an Sinnlichkeit anders, intensiver als etwa auch jene von Rohbeck genannten literarischen Gattungen. Die Formsprache im Film hat selbst einige Varianten (Klant/Spielmann 2008) und sollte mit Hilfe von ausgewählten Aspekten an die thematische Problemorientierung gekoppelt werden (s.u.). Im Folgenden liegt letztere speziell in naturästhetischer Reflexion vor, wobei ökophilosophische Grundlagen von Gernot Böhme (1989) und von Martin Seel (1991) aufgegriffen werden. Dafür werden Sequenzen ausgewählt, in denen natürliche Räume und Zeiten audiovisuell *verfremdet* gezeigt werden. Dieses Merkmal ist nicht nur ein Hinweis auf Cineastik, in der sich kinematographische Vernunft wohl fühlt, weil sie viele Impulse erhält, sondern diese drei konkreten Szenen liegen hier auch deshalb vor, weil deren selbstreflexive Implikationen ein ›atmosphärisches Wahrnehmen‹ erfordern. Der Strom aus assoziativ bzw. konnotativ verstärkten Gedanken zur ›Audiovision‹ wird hier immer bloß vorläufig als eine naturästhetische Deutung gestoppt. Die Filmsequenzen sind formal und inhaltlich different, sie teilen aber den Umstand, dass alle drei Inszenierungen jeweils die eines *heterotopen* und *heterochronen* Ortes sind, was für *Nature Filming* (für *Nature Writing*: Krebs 2021: 124–128) durchaus ebenso sehr naheliegend ist. In diesen drei Beispielen ist es also mehr oder weniger *Fremdes*, das phänomenologisch erschlossen sowie semiotisch eröffnet werden sollte, um dadurch sinnliche philosophische Filmbildungsprozesse zu ermöglichen.

Offene identitätstheoretische Bildungsprozesse gehen von diesen Sequenzen zweifach aus: Zum einen werden die Protagonist:innen in naturnahen Situationen gezeigt, die auf je andere Weisen filmisch inszeniert werden, woraus ebenso differenzierte ästhetische Deutungen folgen; zum anderen sind die Auszüge auch drei Film-Modelle, deren performative Wirkungen der Rezipient:in das Wahrnehmen und das kritische Reflektieren der Mensch-Natur-Verhältnisse abfordern, die zwar als sekundäre Erfahrungen vorliegen, die aber zur eigenen Identität im Transfer in Beziehung zu setzen sind. Der Ausdruck in diesen Szenen umfasst u.a. Momente der Selbstartikulation und Selbstkultivierung¹⁰ in der Natur, womit sich für die Rezipient:in jeweils zugleich zugunsten ökophilosophischer Bildung die Frage nach der eigenen, individuellen Naturbeziehung dreifach auf eine jeweils audiovisuelle Weise stellt.¹¹

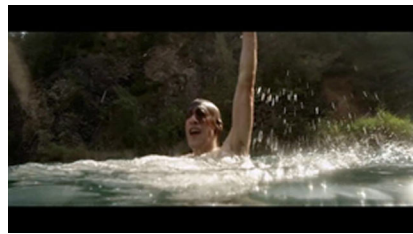
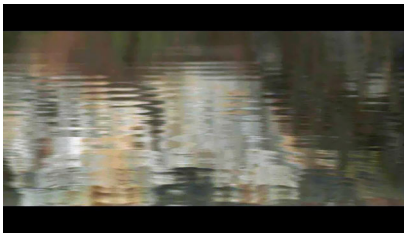
10 Es sei an den *Call for Abstracts* unserer Tagung in Weingarten im April 2024 erinnert, der solche ethischen Praktiken neben dem Wahrnehmbarmachen und Sensibilisieren herausstellte: <https://tinyurl.com/5n8ke9mr> [15.02.2025].

11 Die hier gebotene Kompaktheit erlaubt allein den *vergleichenden Überblick* zu den drei Filmsequenzen, keine methodische Aufbereitung derselben; in separaten Aufsätzen habe ich

3.1 Philip Gröning: *Mein Bruder heißt Robert und ist ein Idiot* (D/A/CH 2018)

Die kinematographische Form der Vernunft hätte mit diesem dreistündigen Spielfilm von Philip Gröning, der das Thema *Zeit* auch performativ avantgardistisch aufzeigt, mehr als genug zu tun. Gegen Ende des ersten Drittels gehen die Zwillinge, Schwester und Bruder, nackt im Waldsee baden. Der Ton ist als *Bildton* nur *on-screen* zu hören und besteht allein aus einer *soundscape* der natürlichen Umgebung; visuell wird dieses Mensch-Natur-Verhältnis ästhetisch sehr attraktiv eingefangen, indem die Kamera das Wasser meditativ *nah* zeigt, wobei zunächst nur sein Sichkräuseln auf die Menschen verweist (Abb. 1), die dann ruhig in *totaler Draufsicht* auf dem bzw. *halbnah* unter Wasser gleiten (Abb. 2/3). Als beide plötzlich auftauchen, ist eine Änderung der Atmosphäre zu bemerken – der Bruder hat das spontane Spiel, wer länger die Luft anhalten kann, offenbar »gewonnen«, wie er laut ruft (0:51:35), während er bei seinem dynamischen Auftauchen mit Siegerpose *nah* gezeigt wird (Abb. 4).

Abb. 1–4: *Leiblich-kontemplatives Naturverhältnis; Störung* (Gröning 2018: 0:50:15–0:51:45)



Eigene Screenshots

jedoch für zwei der drei Filme über kompetenzorientierte Aufgabenstellungen nachgedacht (2021: 165–170, 2024d: 240ff.). Alle drei Filme können auch insofern als cineastisch gelten, dass die Regisseure jeweils preisgekrönt und künstlerisch anerkannt wurden. Zuletzt habe ich ähnliche Positionen zu Spielfilmen von Kelly Reichardt ([2025]) und ökologischen Dokumentationen von Lisa Eder und Carmen Losmann (2024c: 207–212) entwickelt.

Greift man auf Modelle der Naturästhetik zurück (Böhme 1989; Seel 1991¹²), können die Protagonist:innen in *leiblich-kontemplativer* Naturbeziehung perzipiert und interpretiert werden. Ihre *aisthesis* ist hierbei ein »sinnliches Sichbefinden« (Böhme 1989: 10) in einem *leiblich gespürten* See (ebd.: 31–36). Diese wird aber in einem Spiel gestört, dessen ernste Dimension in einer Art Wettbewerb auf Leben und Tod besteht, also den »Akt der *kontemplativen Abwendung* von den Geschäften des Lebens« (Seel 1991: 18) rigoros negiert. Gerade weil das Atmen selbst so sehr leiblich ist, wird hier ein Spannungsfeld erzeugt, für das der zunächst noch geteilte naturutopische Moment (da zuerst noch eine andere, eine schwebende Zeit gilt, deren Ewigkeit sich sodann als endlich entpuppt) audiovisuell gestaltet wird. Weitere Informationen zum Film sind nicht notwendig (man kann sie, wenn man möchte, aber mitteilen; auch weitere passende Sequenzen können gezeigt werden). Als eine rhizomatische Vernunftform freut sich die kinematographische ggf. auch über mögliche intermediale Verknüpfungen, die hier u.a. in jenem berühmten Aphorismus *Sur l'eau* aus Theodor W. Adornos *Minima Moralia* (1951) liegen könnten, wo es heißt:

Rien faire comme une bête, auf dem Wasser liegen und friedlich in den Himmel schauen, »sein, sonst nichts, ohne alle weitere Bestimmung und Erfüllung« könnte an die Stelle von Prozeß, Tun, Erfüllen treten [...] (1969: 207f.).

3.2 Terrence Malick: *Knight of Cups* (US 2015)

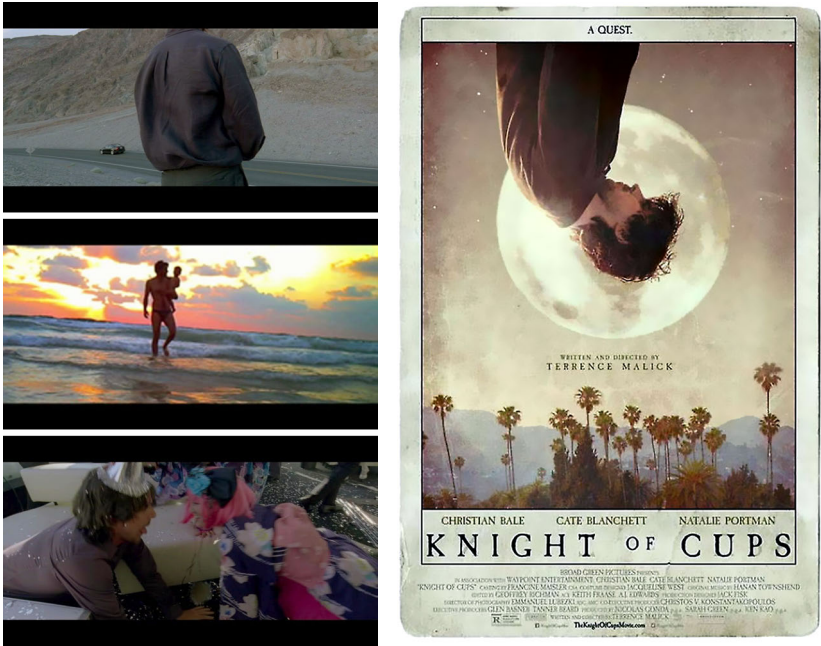
Die ersten gut vier Minuten des Intros dieses sogenannten »Los-Angeles-Films« von Terrence Malick eröffnen nicht nur ein ca. zweistündiges Panorama, in dessen Verlauf jene Metropole durch eine mit Handkamera gedrehte und oft selbst impulsiv wirkende Serie verfeinerter Architektur-/Landschaftsaufnahmen umgeben von kalifornischer Wüste gezeigt sowie durch einen gehobenen Soundtrack untermauert wird. Es gibt zwar ebenso ein wenig Handlung mit humanen Akteur:innen, doch scheint sie nur den mythologisch-essayartig eingefangenen »natürlichen Americana« zu dienen.

Im Intro wird der Protagonist eingeführt, der zuerst außerhalb jener Stadt, *deserted*, neben einem Highway wandelt (Abb. 5) und danach, *diskontinuierlich*, eine wilde Party besucht. Die kinematographische Vernunft vernimmt einen Diskurs, der zwischen dem christlich-spirituellen Kommentar und inneren Monolog der Hauptfigur changiert; es gibt einen Song aus Ralph Vaughan Williams' Oper *The Pilgrims Progress*, wodurch das einleitende Motiv der riskanten Reise auch akustisch von Hanan Townshend unterstützt wird. Nach der Wüsten-Szene folgt ein Rück-

12 Zum *leiblichen* bzw. zum *ästhetischen Naturverhältnis*: Kirchoff/Karafyllis u.a. 2020: 176–185 bzw. 186–195.

blick auf die frühe Kindheit aus einer kosmischen Perspektive (Abb. 6); es schließen sich recht versnobte urbane Szenen im Auto und auf jener Party an (Abb. 7).

Abb. 5–8: Psychologisch-korrespondierendes Naturverhältnis (Malick 2015: bis 0:04:30)



Eigene Screenshots; für das Plakat: © Broad Green Pictures

Der Protagonist wirkt sehr labil, die Wüste ist hier ein ›abweisendes Terrain‹, keine ›schöne Gegend‹ (Seel 1991: 89–97); während dies wahrzunehmen ist, gilt fürs Interpretieren der psychologische Verdacht, dass sein Inneres und Äußeres vage miteinander korrespondieren. Der Weg an den Rand der Wüste kehrt als Leitmotiv des Films wieder, ist ein »Akt der korrespondierenden Vergegenwärtigung der eigenen Lebenssituation« (ebd.: 18), der von Beginn an zusätzlich durch die Motive von Tarot-Karten mitgeprägt wird, wobei der Hauptfigur die ebenfalls titelgebende Rolle des *Ritters der Kelche* zufällt, d.h. die des Traumtänzers.¹³ Seine Situation einer Suche und der Halt- bzw. Orientierungslosigkeit wird dadurch betont. Ein Filmplakat (Abb. 8¹⁴), das ikonische Horizonte (Palmen; Berge) der Stadtgrenzen von Los Ange-

13 Auch darum neigt Malick selbst, mehr als andere, dem *Kitsch* zu (vielleicht hilft hier – ausgerechnet – die *Brigitte*: <https://tinyurl.com/rvm3b4y7> [15.02.2025]).

14 Zitiert nach: <https://tinyurl.com/5n8k37a7> [30.10.24].

les und die Melancholie (als ein umgekehrter Kopf/Mond; Thomas 2020) des Protagonisten bezeugt, ist ferner intermedial ggf. ebenso relevant. Hier ist jemand heftig zerrissen zwischen Wüste und Stadt, zwischen Natur und Kultur oder zwischen Schwermut und Exzess.¹⁵

3.3 Hayao Miyazaki: *Mein Nachbar Totoro* (J 1988)

Auch die beiden Filme von Gröning und Malick sind Kunstwerke, doch für Hayao Miyazakis so berühmten Anime-Film und seine Stilistik gilt die These, dass es sich um einen Ausdruck des künstlerisch-imaginativen Naturverhältnisses handelt, umso mehr. ›Totoro‹ ist eine shintoistisch geprägte Hauptfigur, die den Wald beschützt. Sie tritt simultan in drei Verkörperungen auf und wohnt in einem großen Baum. Im Film spielt Totoro nur in wenigen Szenen mit; dies wird jeweils als ein ausdrucksstarkes Geschehen inszeniert, das die Handlung sekundär werden lässt. Totoro steht für viele naturnahe Anime-Figuren (ein weiterer, wenn auch gänzlich anderer ›Hüter des Waldes‹ ist z.B. *Der Lorax*; Regie: Chris Renaud u.a. US 2012¹⁶), die im besonderen Maße ein audiovisuelles Sinnbild sind in ihrer jeweiligen Verkörperung der Natur. Totoro selbst, so ließe sich hier mit Seel (1991: 18) sagen, ist ein »Akt der *imaginativen Deutung* des Seins in der Welt« und in seiner so unnachahmlichen Konkretion (s.u.) ein »Kunstgriff einer Naturalisierung der Imagination« (ebd.: 139).

Bei seinem allerersten Auftritt wird das Mädchen Mei von Totoro hinter dem Wurzelwerk (Abb. 9) in eine Baumhöhle geführt, wo Totoro selbst (gleichzeitig) schlummert (Abb. 10). Mei nimmt auditiv und taktil mit dem Wesen Kontakt auf, das sich nur nonverbal, d.h. *leiblich*, artikuliert (Abb. 11). Ob leiblicher Ausdruck und Diskurs zusammenfinden, bleibt offen, die Relevanz der Frage wird indirekt kritisch kommentiert, indem die Sequenz vorerst – visuell wie auditiv – idyllisch endet (Abb. 12). Totoro steht hier *in toto* für eine Natur, die weich, warm, wanstig ist, *hypersensibel* wirkt, und wozu jeder Mensch sich u.a. spirituell¹⁷ in Beziehung setzt bzw. setzen sollte. Totoro ist anthropomorph *und* befremdlich gestaltet, *zwischen* Mensch und Tier; ihm scheint zwar zu trauen zu sein, doch er bleibt unheimlich (Abb. 11). Die humane Sprache erreicht diese Natur nur bedingt, doch es entsteht ein Bündnis aus Waldgeist und Kindern. Diese Thematik ist auf intermediale Weise

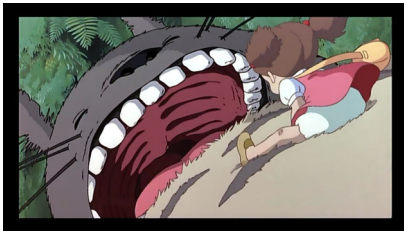
15 Zur Vertiefung könnte beispielsweise auf einen Nature-Writing-Klassiker wie *Desert Solaire. A Season in the Wilderness* (1968) von Edward Abbey eingegangen werden; für den weiteren Filmverlauf, in der die Hauptfigur nicht nur Konflikte mit Frauen, sondern auch mit Bruder und Vater in einem in erster Linie ›heteronormativen‹ Zusammenhang hat, könnte ebenso der Abschnitt zum *geschlechtlichen Naturverhältnis* hilfreich sein in: Kirchoff/Karafyllis u.a. 2020: 239–247.

16 Informationen dazu: [https://en.wikipedia.org/wiki/The_Lorax_\(film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Lorax_(film)) [15.02.2025]; für den Hinweis auf diesen Film danke ich Kira Meyer.

17 Zu *religiösen Naturverhältnissen*: Kirchoff/Karafyllis u.a. 2020: 232–238.

u. a. mit Debatten zur Metaphorik der ›Kitzligkeit‹ des Erdplaneten im Sinne einer resonanten ›Gaia‹ zu verbinden (Wobser 2024d: 231–239).

Abb. 9–12: Künstlerisch-imaginatives Naturverhältnis (Miyazaki 1988: 0:29:00–0:34:08)



Eigene Screenshots

4. Fazit

Die kinematographische Form der Vernunft *erfreut* sich an jeder Cineastik. Das liegt u. a. an deren Formvielfalt, die Filmbildung samt ihrer beiden Prinzipien des Wahrnehmbar-machens und Sensibilisierens unterstützen kann. Solche Perspektivwechsel in audiovisuelle Formgestaltungen fordern und fördern ein *sensibles Denken*, das für das heuristische Zusammenspiel aus *aisthesis* und *semiosis* ebenso geeignete didaktisch-methodische Verfahren entwickelt. Diese Neuerungen bleiben weiterhin der Problemorientierung verpflichtet, indem sich anhand der drei Beispiele oben ausgehend von der Naturästhetik auch naturethische Fragen stellen, zugleich aber in der Natur- und Medienästhetik besonders Fragen der Formen auch des Philosophierens selbst aufgeworfen werden, womit Problemorientierung sowohl in diskursiven als auch präsentativen Hinsichten aktualisiert wird. Anhand von drei Filmen wurden konkrete Sequenzen ansatzweise didaktisiert, indem primär die ihrer Filmizität verpflichteten ökophilosophischen Probleme indirekt auch ethisch gewürdigt wurden, die sekundär ebenso inhaltlich kontroverse Aspekte der Debatte

betreffen. Dazu zählen erstens ethische Fragen nach Kontemplation oder Wettbewerb bzw. nach einer Gewichtung von Passivität und Aktivität, zweitens die philosophisch strittige Natur-Kultur-Grenze bzw. eine mögliche *wilderness* (äußerlich wie innerlich, hier auch als Melancholie) und drittens Thematisierungen der Kunst-Natur-Ästhetik, des Idylls, des Nicht-/Anthropomorphismus und der Funktion der Sprache als problematisierende Bezüge, die sowohl für phänomenologisches Wahrnehmen als auch für das kritische Reflektieren hergeleitet wurden und in konventionellen Lehr-Lern-Settings vertieft werden könnten. Nach jenem Modell des Nature Writing ist in diesem Sinne also die exemplarische Filmstilistik des *Nature Filming* dazu geeignet, ausgewählte *anthropozäne* Kontexte (Wobser 2024a), sei es ästhetisch, leibphänomenologisch oder sei es naturphilosophisch, mit Hilfe von formal attraktiven Filmequenzen fürs Denken zu eröffnen, so dass in *mediensensiblen Miniaturen* Natur- und Kunstästhetik sinnlich zusammenprallen.

Literatur und Filme

- Abbey, Edward (1968), *Desert Solitaire. A Season in the Wilderness*, New York.
- Bergala, Alain (2006), *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*, Bonn.
- Böhme, Gernot (1989), *Für eine ökologische Naturästhetik*, Frankfurt a.M.
- Chion, Michel (2012), *Audio-Vision. Ton und Bild im Kino*, Berlin.
- Deleuze, Gilles (1997), *Das Bewegungs-Bild. Kino 1*, Frankfurt a.M.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2003), *Was ist Philosophie?*, Frankfurt a.M.
- Elsaesser, Thomas/Hagener, Malte (2013), *Filmtheorie zur Einführung*, 4. Aufl., Hamburg.
- Ethik & Unterricht* 2/2009: *Film*.
- Gabriel, Gottfried (2015), *Erkenntnis*, Berlin/Boston.
- Gefert, Christian (2005), »Philosophieren als embodiment – Zur Relevanz verkörperten Gebrauchswissens in philosophischen Bildungsprozessen«, in: Johannes Rohbeck (Hg.), *Anschauliches Denken*. Dresden, S. 75–94.
- Gefert, Christian (2008), »Kompetenzmodelle für philosophische Bildungsprozesse«, in: Johannes Rohbeck/Urs Thurnherr/Volker Steenblock (Hg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, Dresden, S. 16–26.
- Gefert, Christian/Tiedemann, Markus (2012), »Diskursive und präsentative Symbole. Eine Kneipendiskussion«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, S. 152–159.
- Godard, Jean-Luc (1960), *À bout de souffle* (F).
- Gröning, Philip (2018), *Mein Bruder heißt Robert und ist ein Idiot* (D/F/CH).
- Jost, Leif Marvin (2017), *Methodik des Philosophierens mit Filmen. Mediumadäquate, fachspezifische und situative Filmarbeit im Philosophieunterricht*, Münster.

- Kirchhoff, Thomas/Karafyllis, Nicole C. u.v.a. (Hg.) (2020), *Naturphilosophie. Ein Lehr- und Studienbuch*, 2. Aufl., Tübingen.
- Klant, Michael/Spielmann, Raphael (2008), *Grundkurs Film 1. Kino, Fernsehen, Videokunst*, Paderborn.
- Kluge, Alexander/Reitz, Edgar/Reinke, Wilfried (1980), »Wort und Film«, in: Klaus Eder/Alexander Kluge (Hg.), *Ulmer Dramaturgien. Reibungsverluste*, München/Wien, S. 9–27.
- Krebs, Angelika (2021), *Das Weltbild des Igels. Naturethik einmal anders*, Basel.
- Kubrick, Stanley (1968), 2001: *A Space Odyssey* (GB/US).
- Maeger, Stefan (2013), *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie*, Paderborn u.a.
- Malick, Terrence (2015), *A Knight of Cups* (US).
- Miyazaki, Hayao (1988), *Mein Nachbar Totoro* (J).
- Peters, Martina/Peters, Jörg/Bernd, Rolf (2006), *Philosophie im Film*, Bamberg.
- Renaud, Chris u.a. (2012), *The Lorax* (US).
- Rohbeck, Johannes (2016), »Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht«, in: Ders., *Didaktik der Philosophie und Ethik*, 4. Aufl., Dresden, S. 199–221.
- Röllli, Marc (2012), *Gilles Deleuze. Philosophie des transzendentalen Empirismus*, 2. Aufl., Wien/Berlin.
- Runtenberg, Christa (2016), *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen*, Paderborn.
- Sanders, Olaf (2020), *Deleuzes Pädagogiken. Die Philosophie von Deleuze und Deleuze/Guattari nach 1975*, Hamburg.
- Seel, Martin (1991), *Eine Ästhetik der Natur*, Frankfurt a.M.
- Sistermann, Rolf (2004): »Audiovisuelle Gedankenexperimente. Musikvideos als neue Medien im Philosophie- und Ethikunterricht. Ein Beispiel aus Klasse 9«, in: *Ethik & Unterricht*, 1, S. 29–33.
- Steenblock, Volker (2013), *Philosophieren mit Filmen*, Tübingen.
- Thomas, Philipp (2020), *Von der Tiefe des Lebens. Ein Wörterbuch der Melancholie*, Zug.
- Wobser, Florian (2021), »Zeitdauer, -wahrnehmung und -reflexion im Adoleszenz-Film Mein Bruder heißt Robert und ist ein Idiot (D/F/CH 2018) von Philip Gröning. Didaktische Überlegungen zur Kompetenzbildung mittels Filmizität und Heterochronie«, in: Sebastian Bernhardt/Johanna Tönsing (Hg.), *Zeitnutzung in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven*, Berlin, S. 151–176.
- Wobser, Florian (Hg.) (2024a), *Anthropozän. Interdisziplinäre Perspektiven und philosophische Bildung*, Frankfurt a.M./New York.
- Wobser, Florian (2024b), *Interviews und audiovisueller Essayismus Alexander Kluges. Ein ästhetisch-performatives Bildungsprojekt und seine Relevanz für Philosophie- und Ethikunterricht*, Berlin.
- Wobser, Florian (2024c), »Mensch-Natur-Beziehungen im Anthropozän. Ideen für Bildung und Didaktik im Fach Philosophie/Ethik«, in: Ders. (Hg.), *Anthropozän*.

Interdisziplinäre Perspektiven und philosophische Bildung, Frankfurt a. M./New York, S. 193–216.

- Wobser, Florian (2024d), »Sensible Begegnung und Gemeinschaft im Anthropozän – mediendidaktische Überlegungen zum Anime-Klassiker ›Mein Nachbar Totoro‹ (1988) von Hayao Miyazaki«, in: Nils Lehnert (Hg.), *Idyllen und Sehnsuchtsorte in Kinder- und Jugendliteratur/-medien. Fachwissenschaftliche Analysen – fachdidaktische Modellierungen*. Weinheim/Basel, S. 227–244.
- Wobser, Florian ([2025]), »Filme von Kelly Reichardt (›Old Joy‹ 2006; ›Meek’s Cutoff‹ 2010; ›First Cow‹ 2019) als populäres Experimentierfeld von Männlichkeit«, in: Katja Kauer (Hg.), *Gender-Obsessionen. Vom exzessiven Glauben an das Geschlecht* [im Erscheinen].

